

Manen, Max van

Herbart und der Takt im Unterricht

Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 61-80. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Manen, Max van: Herbart und der Takt im Unterricht - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 61-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99990 - DOI: 10.25656/01:9999

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99990>

<https://doi.org/10.25656/01:9999>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden
Didaktik

Herausgegeben von
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts
in Zusammenarbeit mit
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS

Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.	9
---	---

II. Grundlagen

BJØRG B. GUNDEM

Historische Wurzeln und heutige Grundlagen	37
--	----

KLAUS SCHALLER

Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie	47
---	----

MAX VAN MANEN

Herbart und der Takt im Unterricht	61
--	----

DAVID HAMILTON

Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum.	81
---	----

WOLFGANG KLAFKI

Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik	91
---	----

III. Paradigmata und Forschungsansätze

REINER BROMME

Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm	105
--	-----

PETER MENCK

Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland	115
---	-----

CHARLES W. ANDERSON

Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft	127
---	-----

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
 <i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland	309
 <i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	 319

Herbart und der Takt im Unterricht

HERBART unterstrich eindringlich die Bedeutung des Takts im Unterricht: „Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder ein schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde?“ Europäische, mit HERBARTs Vorlesungen vertraute Pädagoginnen und Pädagogen mögen meinen, der pädagogische Takt sei ein wichtiger Begriff, aber dennoch scheint kaum eine der Arbeiten, die der Vorbereitung künftiger Lehrerinnen und Lehrer dienen sollen, auf dem Begriff des Takts im Unterricht aufzubauen. Eine Schwierigkeit mag darin liegen, daß Takt sich nicht ohne weiteres in einer behavioristischen, quantifizierbaren, begrifflichen und technischen Sprache abhandeln läßt. Er läßt sich weder auf eine Reihe von Unterrichtsprinzipien noch auf bestimmte Fertigkeiten reduzieren.

Ich vertrete die These, der Takt sei eine Art Tugend und das Herzstück des Unterrichtens. Doch zur Ausbildung von Takt bedarf es einer Erkenntnistheorie, an die wir nicht allein durch intellektuelle, kognitive oder konzeptualistische Diskurse herangehen können. Takt ist nicht so sehr in Handlung umgesetztes Wissen, sondern vielmehr Wissen als Handlung, und insofern ist Takt immer personengebunden und situationsabhängig. Eine nachdenkliche Lehrkraft entdeckt gewissermaßen in konkreten Situationen, daß sie über pädagogischen Takt verfügt. Obschon der pädagogische Takt oftmals das persönliche Moment des Unterrichtens, die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem, bezeichnet, läßt er sich nicht von Fragen hinsichtlich des Curriculums, des Lernstoffes oder der didaktisch-methodischen Dimensionen der Unterrichtspraxis ablösen.

I.

Ich habe versucht, das Problem des Takts von der Erfahrungsseite anzugehen, indem ich Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer um Anekdoten bat, die (indirekt) das Fehlen oder Vorhandensein von Takt in Schüler-Lehrer-Situationen darlegen. Eine Schülerin der achten Klasse erinnerte sich an eine Situation zu Beginn ihres siebten Schuljahres. Die Lehrerin hatte soeben eine neue Aufsatzform eingeführt, und die Schülerinnen und Schüler sollten sich darin üben.

„Und nun“, sagte meine neue Lehrerin freundlich, „werdet ihr eine Geschichte über ein aufregendes Erlebnis schreiben, das euch zugestoßen ist. In etwa zwanzig Minuten dürfen einige von euch ihre Geschichte vor der Klasse vorlesen.“

„Wie soll ich das nur schaffen?“ fragte ich mich. Einige Kinder hatten bereits angefangen zu schreiben. Ich war so gelähmt, daß mir gar nichts einfiel. Es war erstaunlich, wie die Minuten dahinflogen, während ich nur einen wirren Satz zu Papier brachte.

Die Lehrerin hatte begonnen, einige Kinder aufzurufen, die eifrig auf sich aufmerksam machten. Ich aber versuchte, mich hinter meinem Vordermann zu verstecken, und hoffte, sie würde mich übersehen.

„Alice“, sagte die Lehrerin, „jetzt wollen wir deine Geschichte hören.“ Meine Beine waren so schwer wie Blei, als ich vor die Klasse trat. Einen Augenblick lang starrte ich auf mein nahezu unbeschriebenes Blatt.

„Nun fang endlich an, Alice“, drängte die Lehrerin.

Ich begann, meinen einzigen Satz vorzulesen. Während ich las, mußte ich schnell die Wörter ändern, sonst hätte das Gelesene überhaupt keinen Sinn ergeben. Dann „las“ ich einfach weiter, ohne es eigentlich gewollt zu haben. Ich „las“ eine Geschichte von meinem weißen Blatt ab, die dort gar nicht stand und hoffte natürlich, die Lehrerin würde nicht merken, daß ich sie mir gerade ausdachte und nicht ablas. Als ich fertig war, fühlte ich mich sehr erleichtert. Ich ging zu meiner Bank zurück, und verhielt mich so normal wie möglich.

„Alice“, sagte die Lehrerin, „kann ich bitte deinen Aufsatz sehen?“

Ich fühlte, wie ich zu Eis erstarrte. Zögernd und ängstlich ging ich wieder nach vorne und gab ihr langsam meine nicht existierende Geschichte. Zuerst konnte ich ihr kaum ins Gesicht sehen. Sie las stirnrunzelnd meinen wirren Satz.

„Alice, was hast du nur die ganze Zeit über gemacht? Das ist nicht einmal ein richtiger Satz“, sagte die Lehrerin so laut, daß die ganze Klasse es hörte. Ich sah sie mit Tränen in den Augen an. Dann starrte ich auf die Klasse, die laut lachte. Ich schaute wieder die Lehrerin an. Ich glaube, in dem Augenblick wurde ihr klar, daß sie mit jemandem wie mir geschlagen war – mit einem Dummkopf mit wirklichen Schwierigkeiten.

Zweifelloos erscheint diese Geschichte reichlich naiv und abgedroschen und verdient kaum eine wissenschaftliche Betrachtung. Von Kindern erzählte Geschichten gehen selten in theoretische, pädagogische Diskurse ein. Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler neigen dazu, ihre Argumente mit objektiven kritischen Erklärungen zu versehen, die sich einer theoretisch objektivierenden oder narrativen Sprache bedienen.

Gleichwohl erkennen viele Lehrkräfte problemlos die pädagogisch-didaktische Fragen, die in Alices Geschichte aufgeworfen werden. Die Reaktion der Schülerin zeigt, daß sich das Schreiben von Aufsätzen nicht notwendig in ein vorher festgelegtes didaktisches Schema pressen läßt. Alices Geschichte handelt nicht nur von einem unangemessenen didaktischen Vorgehen, sondern auch von einer erfolglosen und unsensiblen Lehrerin. Das eigentliche Problem liegt darin, daß Alice weniger sich selbst bemitleidet als ihre Lehrerin, die „mit jemandem wie mir geschlagen war“. Diese Bekundung von äußerster Niederlage und Selbstverleugnung scheint eine schwerwiegende Anklage zu enthalten, die nicht allein die Taktlosigkeit einiger Arten des Unterrichtens betrifft, sondern auch unserer Fähigkeit, die pädagogischen Pro-

bleme des Unterrichtens zu vernachlässigen. Lehrkräften entgeht es nicht, daß diese beredte Geschichte von Alice davon handelt, daß Alice nicht in der Lage ist, eine Geschichte zu schreiben.

In meinen Seminaren für Lehrerinnen und Lehrer frage ich sie stets, was Alice' Lehrerin hätte tun sollen. Doch statt mich theoretisch über Takt auszulassen, forderte ich sie auf, dieser Schülerinnengeschichte einen taktvolleren pädagogisch-didaktischen Schluß zu geben. Hier ein Beispiel:

„Alice“, sagte die Lehrerin, „kann ich bitte deinen Aufsatz sehen?“

Ich fühlte, daß ich zu Eis erstarrte. Zögernd und ängstlich ging ich wieder nach vorne und gab ihr langsam meine nicht existierende Geschichte.

Zunächst konnte ich sie nicht ansehen. Dann bemerkte ich, daß sie mich mit einem freundlichen Lächeln anschaute: „Deine Geschichte gefällt mir, Alice. Sie ist sehr phantasievoll“, setzte sie mit einem bedeutsamen Zwinkern hinzu. „Vielen von uns fällt es leichter, jemandem zuerst eine Geschichte zu erzählen, bevor wir sie aufschreiben. Meinst du, du kannst sie jetzt niederschreiben?“

Ich nickte erleichtert. Sie hatte mir das Gefühl gegeben, ich sei gar nicht dumm, sondern klug.

Dieses Beispiel zeigt, daß Lehrkräfte erkennen, welche didaktischen Möglichkeiten in dieser Situation stecken. Geschichten zu schreiben ist nicht einfach, und einige Leute (auch Schülerinnen und Schüler) müssen erst herausfinden, wie sie eine Geschichte zustande bringen.

II.

In praktischer Hinsicht ist es leichter, die Frage des pädagogischen Taktes in einer konkreten, das Besondere berücksichtigenden und anekdotenhaften Sprache anzugehen (statt in einer philosophischen oder technischen Sprache). Zudem läßt sich der pädagogische Takt oftmals besser darlegen, wenn er aus der Erfahrungsperspektive des Kindes verständlich gemacht wird. Die Gründe, die es angemessen erscheinen lassen, über Takt in einem anekdotenhaften und interpretativen Diskurs zu reden, sind nicht nur in methodologischer, sondern auch in erkenntnistheoretischer Hinsicht von Bedeutung. Takt ist eine Form des Wissens, die ihrem Wesen nach normativ, persönlich, unmittelbar und intuitiv ist. Daher verlangt Takt nach einer Art phänomenologischen Diskurs, der sich an unser interpretativ konzeptuelles Verständnis wendet und zudem unsere normative Sensibilität verbessert.

Noch ein weiteres Schülerbeispiel, das die Frage nach dem Takt im Unterricht aufwirft:

Als Mrs. Gogo sich nach vorne beugte und einen Bleistift nahm, konnte man hören, wie die Kinnladen der Jungen herunterfielen. Aber Mrs. Gogo bemerkte es nicht. Sie sah müde aus, weil sie abends oft in einer kleinen Band sang. Soeben hatte sie erklärt, wie polynomische Gleichungen zu lösen sind. Nun ging sie durch die Klasse, um zu sehen, ob wir arbeiteten. Gerade als ich unsere Aufgabe fertig hatte, sah ich, daß Sarah die Hand ob.

„Doch nicht schon wieder“, ich konnte das Klappern von Mrs. Gogos hohen Absätzen hören, als sie zu Sarahs Bank ging.

„Nun Sarah, was ist diesmal das Problem?“

„Also, ich verstehe diese Frage nicht.“

„Alles, was du auf der einen Seite tust, muß du auch auf der anderen tun. Du sollst die Variable isolieren. Wenn du das getan hast, hast du die Lösung.“

Mrs. Gogo stolzierte davon. Gott sei Dank ist sie nicht schon wieder explodiert. Gerade in dem Augenblick sah ich, daß Sarah ihre Hand wieder erhoben hatte. Sie muß ganz schön mutig sein, wenn man bedenkt, daß Mrs. Gogo sie letztes Mal, als sie zu viele Fragen stellte, hinausgeschmissen hat.

„Ja“, seufzte sie, „was willst du nun wieder?“ Sie schien ihre Wut gerade noch zurückzuhalten.

„Nun ja, ich verstehe es immer noch nicht.“ Sarah war so weiß wie ein Gespenst. Sie gab sich wirklich große Mühe, aber sie war in Mathematik nicht sehr gut.

Mrs. Gogo ging zu Sarahs Bank zurück. „Ich habe Arbeiten zu korrigieren und keine Zeit, mich um Schüler zu kümmern, die im Unterricht nicht aufpassen!“ Mrs. Gogo preßte ihre Lippen zusammen, als sie sich mit einer heftigen Bewegung von Sarah abwandte.

„Ich habe aufgepaßt!“ verteidigte sich Sarah.

Doch Mrs. Gogo war schon auf dem Weg zu ihrem Pult. „Nun, dann versuche dich zu erinnern“, zischte sie über ihre Schulter hinweg.

Auch dieses Beispiel zeigt, daß Takt im Unterricht sowohl in didaktischer als auch pädagogischer Hinsicht wichtig ist, und zudem rückt der Takt der Lehrerin (oder sein Fehlen) die Bedeutung des persönlichen Stils und des in der Klasse herrschenden Tons in den Blick. Mir ist keine bessere Möglichkeit bekannt, diesen Sinn für den Ton anders als durch Anekdoten zu vermitteln. Außerdem scheint die Geschichte etwas offenbar Triviales zu unterstreichen. Auch darüber hat HERBART etwas zu sagen. Im Gegensatz zur Gehirnochirurgie, zum professionellen Golfspiel oder zur Schauspielerkunst ist der Lehrberuf selten von Glanz umgeben – was Lehrerinnen und Lehrer in jedem Augenblick in der Klasse tun, mag gewöhnlich reichlich trivial erscheinen.

Fordert man Schülerinnen und Schüler auf, ein Schulerlebnis aufzuschreiben, dann konzentrieren sie sich meistens auf Vorkommnisse, in denen die Lehrkraft offensichtlich taktlos handelte. Das heißt selbstverständlich nicht, daß Lehrkräfte im allgemeinen inkompetent sind. Aber es mag ein Hinweis dafür sein, daß Takt häufig „unsichtbar“ ist. Verhalten Lehrende sich „richtig“, und fühlen die Lernenden sich wohl und sind interessiert, dann werden diese Situationen kaum wahrgenommen.

Mit LANGEVELD (1944/65) würde ich Pädagogik als diejenige Eigenschaft eines guten Erziehers oder einer guten Erzieherin definieren, die ihn oder sie befähigt, beständig und aktiv in bestimmten Unterrichtssituationen das Unwichtige vom Wichtigen, das Angemessene vom weniger Angemessenen und das Gute vom Schlechten zu unterscheiden. Was die Lehrkraft sagt oder ungesagt läßt, die Gestik, der Tonfall, die Haltung, der Blick, ob langsam oder schnell vorangegangen wird, die zwischenmenschliche Atmosphäre, die angeführten Beispiele, die im einzelnen verwendeten Lehrmaterialien – dies alles ist von Bedeutung. Die Bedeutung des Unterrichtens als

pädagogisch-didaktischer Takt liegt in all diesen kleinen Dingen. Und hat man das erst einmal erkannt, werden alle didaktischen Fragen (wie man diesen Wissenschaftsbegriff oder jenes Gedicht vermittelt) auch zu einer Sache taktvollen pädagogischen Handelns.

III.

Dieser phänomenologische Blick auf die Besonderheit der Erfahrung des Lehrens und Lernens scheint nach einem eigenen Begriff für das Reflexionsvermögen des Lehrenden zu verlangen, nach einem Begriff, der unmittelbarer, normativer und personengebundener ist als die Begriffe des praktischen Wissens, die etwa die Literatur über das teacher thinking bietet. Aus diesem Grunde habe ich zu Beginn und Mitte der 80er Jahre den komplexen Begriff „pädagogische Nachdenklichkeit und pädagogischer Takt“ verwendet, um jene improvisierte pädagogisch-didaktische Fähigkeit zu beschreiben, anhand deren man sofort weiß, wie man mit Schülerinnen und Schülern in interaktiven Lehr- und Lernsituationen umgehen sollte (VAN MANEN 1982, 1984, 1986, 1989). Ich war recht glücklich darüber, den Begriff „pädagogische Nachdenklichkeit und pädagogischer Takt“ geprägt zu haben, als mir ein deutscher Kollege ein kleines Büchlein über den pädagogischen Takt von JAKOB MUTH schickte. Daraus ging hervor, daß schon viel über den pädagogischen Takt debattiert worden war und daß HERBART den Begriff „pädagogischer Takt“ bereits zweihundert Jahre früher eingeführt hatte. Neugierig geworden, suchte ich nach Schriften von HERBART in unserer Universitätsbibliothek, aber abgesehen von einer vor hundert Jahren erschienenen Übersetzung der „Vorlesung über Pädagogik“ (ECKOFF 1896) konnte ich keinen Hinweis auf den pädagogischen Takt in HERBARTS Schriften finden. HAROLD DUNKEL, der emeritierte, damals in Chicago lebende nordamerikanische HERBART-Forscher, war erstaunt, als ich ihm meine Frage am Telefon vortrug. Er glaube nicht, daß HERBART jemals den Begriff „Takt“ gebraucht habe, räumte jedoch ein, HERBARTS Vorlesungen über Pädagogik nie gelesen zu haben. „Sie sollten mich daher besser nicht als Quelle erwähnen“, sagte er. Der entscheidende Punkt ist freilich nicht, ob HERBART in seinen späteren Arbeiten den Begriff Takt benutzt hat oder nicht. Von größerer Bedeutung ist, daß der Begriff „pädagogischer Takt“, wie er ihn ursprünglich formuliert hatte, offenbar auch der Sache nach nicht in seinen späteren Schriften anklang.

Deutsche Pädagogen wissen, daß HERBARTS Vorlesungen zur Pädagogik in die ersten Jahre seiner Universitätslaufbahn fallen, als er 1802 in Göttingen Vorlesungen vor Studenten der Pädagogik hielt. Besonders aufschlußreich sind die Verbindungen, die er zwischen der Natur des pädagogischen Wissens (Wissenschaftstheorie) und dem im Unterricht geforderten pädagogischen Takt zieht. In seiner Vorlesung stößt man auf bemerkenswerte Vorwegnahmen neuerer Tendenzen in der nordamerikanischen Erziehungswissenschaft – beispielsweise JOSEPH SCHWABS (1969, 1971, 1973, 1983) Vorstellung einer „Sprache des praktischen Handelns“ oder die Begriffe des „reflektierenden Praktikers“ und des „ausgeübten beruflichen Wissens“, die DONALD SCHÖN (1983, 1987) und andere verwenden. Obgleich HERBARTS Wissenschaftsauffassung nicht mehr der unsrigen entspricht, vermag seine erste Vorlesung zur Pädago-

gik immer noch zu Einsichten und Thesen anregen, die für heutige pädagogisch-didaktische Fragen der Unterrichtspraxis aufschlußreich sein können.

HERBART geht von einer erkenntnistheoretischen Erörterung des Verhältnisses von Theorie und Praxis aus. Obgleich seine Argumentation ein wenig zu philosophisch und eindimensional erscheinen mag, nimmt er mit ihr SCHWABs Klagen (1969) über die Unangemessenheit der Theorie für das Curriculum und die Praxis des Schulunterrichts vorweg. Es liegt im Wesen des theoretischen Wissens begründet, daß keine sozialwissenschaftlichen Tatsachen, keine Moralphilosophie und keine Lehrmethode den Lehrenden sagen können, was sie in bestimmten Umständen tun sollen. Der soziale Kontext von Geschehnissen im Unterricht ist stets so komplex, daß er für keine einzelne Theorie vollständig erfaßbar ist. Die Anwendung und Reichweite von Theorien ist sowohl zu beschränkt als auch zu allgemein, zu partiell und zu generell, als daß sie den Lehrkräften bei ihrem Umgang mit Kindern unmittelbar von Nutzen sein könnten.

Aber auch von der anderen Seite macht das Wesen des praktischen Handelns eine Partnerschaft mit der Theorie unmöglich. Der interaktiven Kontingenz der pädagogischen Lebenswelt fehlt es an jener reflektierenden Distanz, welche die abwägende, theoretische Rationalität zu ihrer Anwendung bedarf (VAN MANEN 1991). In gewöhnlichen Lehr- und Lernsituationen und Beziehungen müssen Lehrende stets und unmittelbar mit einem gewissen Grad an Selbstvertrauen handeln. Es bleibt keine Zeit, von einem bestimmten Augenblick zurückzutreten, um (rational, moralisch oder kritisch) zu überlegen, was man als nächstes tun oder sagen soll. Diese zeitliche Bestimmung eines direkten oder unmittelbaren Handelns entspricht der engen Beziehung, die für die interaktive Dimension des Lehrens notwendig zu sein scheint. Das normale Lehrer-Schüler-Verhältnis erlaubt keine (künstliche oder kritisch reflektierende) soziale Distanz. Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker wissen dies nur allzu gut – und selbstverständlich ist dieser Umstand auch SCHLEIERMACHER (1964) nicht entgangen. Die Zeit zum (angemessenen) Nachdenken ist immer erst im nachhinein gegeben, wenn nämlich die (inter)aktiven Unterrichtssituationen vorüber oder unterbrochen worden sind. Und nur reservierte und „objektive“ Lehrkräfte mögen in der Lage sein, jederzeit ihre Interaktionen mit Kindern mehr oder weniger kalkulierend oder rational überlegend zu betrachten.

Doch die Suche nach einer „guten Theorie“ (einer guten Theorie der Theorie) dauert an. Erörterungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis, die Umsetzung von theoretischem in praktisches Wissen und umgekehrt gehen gewöhnlich von der erkenntnistheoretischen Voraussetzung aus, daß die Lösung für eine gute Praxis darin liegt, das reflektierte Verhältnis von Theorie und Praxis begrifflich zu fassen. Ein reflektiertes Verhältnis zieht die kritische, perspektivische und kulturelle Natur wissenschaftlicher Theorie ebenso in Erwägung wie die Folgen, welche die psychologische (kognitive) und soziale (ideologische) Genese des Wissens für die lebendige Realität pädagogischer Beziehungen hat.

Kognitivisten und Konstruktivistinnen neigen der Annahme zu, jeder Lehrende habe gewissermaßen (gesellschaftlich und persönlich) konstruierte Theorien oder Weltanschauungen im Kopfe. Um herauszufinden, was eine gute Lehrkraft dazu veranlaßt, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten, wird wissenschaftlich versucht, ihr ihre

Theorien zu entlocken und die Theorien aufzudecken, die sie in erster Linie veranlassen, so und nicht anders zu handeln. In diesem Sinne wurden das Verhalten, die Überlegungen, Erinnerungen und Sinnkonstrukte „ausgezeichneter“ Lehrerinnen und Lehrer untersucht, um auf diesem Wege zu bestimmen, welche Wissensformen ihrer beispielhaften Praxis zugrunde liegen. Gleichgültig ob man nun der Theorie oder der Praxis, dem Psychologischen oder dem Ideologischen den Vorrang gibt, in jedem Fall scheint es, als könne man sich nicht leicht von einer Erkenntnistheorie frei machen, die bereits einer intellektualisierten Unterscheidung von Theorie und Praxis verpflichtet ist.

IV.

Was aber ist, wenn uns weder Theorie noch Praxis und auch nicht ein konzeptualisiertes Verhältnis der beiden einen angemessenen Ursprung für das Verstehen der unmittelbaren und direkten interaktiven Wirklichkeiten der pädagogischen Lebenswelt liefern? HERBARTS Schrift läßt vermuten, daß der Begriff des pädagogischen Taktes eine dritte Möglichkeit eröffnet. Dies würde heißen, daß Takt weder auf eine Art intellektuellen Wissens zurückführbar ist noch auf eine Reihe von Fertigkeiten, die zwischen Theorie und Praxis vermitteln. Der Takt verfügt statt dessen über eine eigene erkenntnistheoretische Struktur, die sich vor allem in einer bestimmten Art des Handelns äußert, und zwar als aktives intentionales Bewußtsein bedachtsamer zwischenmenschlicher Tätigkeit. Das Interessante am Takt ist gerade, daß er sich der Unterscheidung von Theorie und Praxis entzieht, während er gleichzeitig für die sozialen Kontexte des menschlichen Lebens empfänglich bleibt. Mit anderen Worten: Takt sollte weder als eine theoretische Form des Wissens noch als eine vortheorietische soziale Praxis verstanden werden. Obwohl der Begriff des Takts seinem Wesen nach auf einen persönlichen Stil verweist, ist er zugleich auch ein intersubjektiver, sozialer und kulturell-ethischer Begriff.

HERBART war nicht der einzige, der den Begriff des Taktes als Bezeichnung für eine spezifische Form zwischenmenschlichen Handelns gebrauchte. GADAMER verweist auf die Arbeit des Physiologen HELMHOLTZ, eines Zeitgenossen von HERBART, um zwei Aspekte des Taktes herauszustellen: Takt ist zum einen eine Form zwischenmenschlichen Handelns und zum anderen ein Vermögen der Geisteswissenschaften, wie HELMHOLTZ dargelegt hatte. Takt im ersten Sinne bezeichnet gemeinhin „eine bestimmte Empfindlichkeit und Empfindungsfähigkeit für Situationen und das Verhalten in ihnen, für die wir kein Wissen aus allgemeinen Prinzipien besitzen“ (1986, S. 22). In der zweiten Bedeutung ist Takt zudem eine Art von Gelehrtheit und Bildung, etwa ein Sinn für Ästhetisches oder Historisches, auf den sich der Geisteswissenschaftler bei seiner hermeneutischen Arbeit stützt.¹ So kann Takt sich sowohl auf die

1 Wir sollten nebenbei bemerken, daß „Takt als Gelehrtheit“ in anderer Weise zum Tragen kommt als Takt im zwischenmenschlichen Handeln. Takt als Gelehrtheit wird gewöhnlich beim Schreiben oder Lesen von Texten eingesetzt. Dies ist eine menschliche Tätigkeit, bei der Reflexion äußerst wichtig ist. Demgegenüber wird Takt als zwischenmenschliches Handeln normalerweise spontan ausgeübt, wenn man aufgefordert ist, sofort oder unmittelbar zu handeln.

intersubjektive pädagogische Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem beziehen als auch auf die hermeneutisch didaktische Beziehung zwischen Lehrkraft und Curriculuminhalt oder -wissen. Wie ich bereits oben andeutete, lassen sich die pädagogischen und didaktischen Elemente in der Praxis nur schwer voneinander trennen.

V.

Der pädagogische Takt weist gewisse gemeinsame Merkmale zum allgemeinen sozialen Takt auf, besitzt jedoch auch eine eigene normative Integrität. Taktvoll zu handeln mag für einen Erzieher in einer bestimmten Situation bedeuten, daß er erkennen kann, was in den Kindern vor sich geht, daß er die Erfahrung des Kindes versteht, die pädagogische Bedeutung der Situation spürt und weiß, was er zu tun hat, wie er es zu tun hat, und dann tatsächlich das Richtige zu tun. Häufig beinhaltet Takt, etwas zurückzuhalten oder über etwas hinwegzugehen, aber so, daß die Schülerin oder der Schüler, denen gegenüber man sich taktvoll verhält, dies als Motiv erleben. Obwohl all das zum taktvollen Handeln gehören mag, ist es letztlich eine Sache des Augenblicks. Die nötige Wahrnehmungsfähigkeit, das geforderte Verstehen oder die verlangte Einsicht, das Gespür für das richtige Handeln sind nicht notwendigerweise getrennte, aufeinanderfolgende Stadien eines Prozesses. Auf irgendeine Weise werden Einsicht und Gefühl augenblicklich in einem Handeln realisiert, das von einer gewissen Nachdenklichkeit oder nachdenklichen Aufmerksamkeit durchzogen ist. Insofern ließe sich Takt als nachdenkliches Handeln definieren (VAN MANEN 1991). Ohne erneut in eine Art von Theorie-Praxis-Unterscheidung zu verfallen, kann man mit MUTH (1982) sagen, Takt sei für HERBART eine Art praktisch normativer Intelligenz, die von der Einsicht bestimmt wird, während sie sich auf das Gefühl verläßt.

Wie kommt Takt zustande? HERBART meint, daß der Takt sich „unwillkürlich“ zwischen Theorie und Praxis schiebt, aber nicht notwendigerweise eine Brücke oder Verbindung zwischen Theorie und Praxis schlägt. Er tritt spontan auf als eine bestimmte Form aktiven (aber unbegründeten) Selbstvertrauens im Umgang mit veränderlichen sozialen Situationen. Oder wie HERBART es ausdrückt, der Takt nimmt den Platz ein, den die Theorie „leer ließ“. Wenn Takt sich zwischen Wissen und Handeln schiebt, dann geschieht dies mit anderen Worten auf einem Schauplatz, auf dem eine rationale Wissensgrundlage ebenso ohnmächtig erscheint wie eine fest etablierte Praxis.

Es ist seit langem bekannt, daß junge Lehrkräfte normalerweise in der interaktiven Wirklichkeit des Unterrichts, die einen ständigen unmittelbaren Umgang mit einzelnen Lernenden, Gruppen und Fragen des Stoffes erheischt, auf Schwierigkeiten stoßen. Angesichts solcher Probleme verfallen sie leicht in einen autoritären Unterrichtsstil, in dem sie sich vor allem auf ihr Urteil als Lehrkraft und auf den Unterrichtsstoff konzentrieren. Dies hilft ihnen zwar, mit der Situation fertig zu werden, allerdings um den Preis, daß die Schülerinnen und Schüler sowie die pädagogisch-didaktische Seite des Unterrichts vernachlässigt werden. Was sie so entdecken, ist, daß die Schulwirklichkeit kontingent ist und jeder Augenblick situationsabhängig. Die Unmittelbarkeit und Direktheit der interaktiven pädagogischen Wirklichkeit lassen sich nur sehr schwer beschreiben, da jede Beschreibung eines Lehr-Lern-Beispiels oder eines Ereignis-

nisses in der Klasse dazu neigt, von der Erfahrung zurückzutreten, um sie betrachten und reflektieren zu können. Gerade diese distanzierte Haltung ist uns verwehrt, wenn wir Unterrichten als nachdenkliches Handeln praktizieren (vgl. VAN MANEN 1991, S. 109–112).²

Die einzelnen Augenblicke des Unterrichts stellen weniger Probleme dar, die nach einer Lösung verlangen, als vielmehr anhaltende Geschehnisse, die ein sofortiges Handeln erheischen. Der Begriff „Augenblick“ deutet bereits an, daß es heißt, buchstäblich innerhalb eines Augenaufschlags zu handeln. Da wir meistens gewohnt sind, Unterrichtssituationen im Hinblick auf längerfristige Verfahren und Taktiken zu analysieren, beispielsweise hinsichtlich der Methode, der Technik, der Kompetenzen oder der Sachkenntnis, werden die konkreten pädagogisch-didaktischen Unterrichtsdimensionen häufig durch die Perspektive dieses höheren „Niveaus“ ganz und gar übergangen. Die Substanz des pädagogischen Handelns (das Lehren von Mathematik, Naturwissenschaft, Sprachen, Kunst usw.) vollzieht sich auf dem Niveau des Augenaufschlags. Und die Struktur des pädagogischen Handelns gleicht eher dem Takt als der Taktik. Taktisches oder strategisches Handeln unterscheidet sich vom Takt dadurch, daß es durch kognitive Urteile vermittelt wird. Natürlich mag man behaupten, auch ein augenblickliches, taktvolles Handeln schließe ein augenblickliches Urteil ein, wie ja auch eine emotionale Reaktion manchmal als kognitives Urteil gilt (nämlich in der Theorie des „emotionalen Kognitivismus“). Allerdings wird die Bedeutung von „kognitiv“ in diesem Falle unscharf und problematisch. Wenn sich Takt unmittelbar und zufällig auswirkt, dann lautet die entscheidende Frage, worin besteht die mentale Tätigkeit des taktvollen Urteilens?

- 2 Reflexion im Bereich der Erziehung bedeutet, überlegt Entscheidungen zu treffen und zwischen alternativen Handlungsweisen zu wählen. Diese Bedeutung ist in solchen Ausdrücken wie „reflektiertes Unterrichten“, „kritisch reflektierte Praxis“, „reflektiertes Handeln“ usw. enthalten. Normalerweise hören Lehramtsstudierende von ihren Professoren immer, daß gute Lehrkräfte reflektierende Lehrkräfte sind. Berufsanfänger lernen, wie sie überlegt an ihre Praxis herangehen können. Allerdings sagt man ihnen selten, daß der tägliche Umgang mit Kindern von der Art ist, daß wenig Gelegenheit für Reflexion bleibt – und dies ist nicht den Lehrenden oder sonst einer Person anzulasten. Vielmehr ist es ein Merkmal des ständigen Verwickeltseins in Interaktionen, daß Lehrerinnen und Lehrer daran gehindert werden, kritisch darüber nachzudenken, was sie während des Unterrichtens tun. Noch schwerer aber wiegt die Tatsache, daß es wenig Gelegenheit gibt, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen über die Praxis und die Bedeutung pädagogischer Erfahrungen nachzudenken. Eine der Herausforderungen des Lehrberufs liegt darin, solche Räume und Gelegenheiten zu schaffen. Dies ist teilweise eine politische Frage des Berufs.

Derartige Überlegungen führen uns unmittelbar dazu, zwischen der Reflexion der Erfahrungen und der Reflexion jener Bedingungen zu unterscheiden, die unsere pädagogischen Erfahrungen formen. Zweifellos trifft es zu, daß praktisch alle Lehrenden (und Eltern nicht weniger) in ihrem Leben Beschränkungen erfahren, die es häufig schwierig machen, auf die Kinder oder Jugendlichen, für die sie sich pädagogisch verantwortlich fühlen, einzuwirken. Viele dieser Beschränkungen hängen mit institutionellen und politischen Faktoren zusammen, die das Leben der einzelnen beeinflussen. So leiden Lehrerinnen und Lehrer darunter, daß viele Schulen bei weitem zu groß sind, daß die erzieherische Verantwortlichkeit zu spezialisiert ist und Schulen heute eher wie Geschäftsunternehmen geführt werden, und zwar mit allem, was dazugehört, mit Messungen der „Produktionsleistung“, mit „Ertragszahlen“, „anvisierten wachsenden Erfolgsraten“, „effizienten Lehrkräften“ und „standardisierten Schülertestergebnissen“. Eine Folge der verobjektivierten und entfremdeten Arbeitsbedingungen ist die verkümmerte Fähigkeit und Neigung der Lehrkräfte eindringlich über die pädagogische Seite ihres Umgangs mit Schülerinnen und Schülern nachzudenken.

Zudem haben all die tausend Dinge, die Lehrende im Schultag tun, sagen oder nicht tun, eine normative Bedeutung. Nicht allein die Zwecke und Ziele der Erziehung, sondern auch die Mittel und Methoden haben einen pädagogischen Wert. Was ist eine angemessene und was eine weniger angemessene Handlung, wenn man Kinder unterrichtet? Was sollte man in dieser oder jener Situation, zu diesem oder jenem Kind sagen? In welchem Ton sollte man es sagen? Wann heißt es zu schweigen? Welcher Blick, welche Geste ist angebracht? Welche Lehrtechniken und welche Bewertungsansätze sind in bestimmten Umständen angemessen? Welcher Erfahrungstypus ist für Kinder hier und jetzt gut? Und welches Unterrichtsmaterial ist für sie weniger gut? Sollte dieser schwierige Stoff gelehrt werden? Sollte er vereinfacht werden? Und wenn ja, wie sehr? Welche Art von Schwierigkeit ist für diesen Schüler gut? Und wie verhält es sich bei jener Schülerin? Wieviel Druck ist zuviel? Welche Art von Disziplin ist in dieser Situation richtig? Und welche Erwartungen mögen fehl am Platze sein?

Während diese Fragen zu einer reflektierten Untersuchung auffordern, müssen die Lehrkräfte, die mit bestimmten Situationen konfrontiert sind, nachdenkend, aber unmittelbar die normative Angemessenheit dieser gegenüber jener Handlung spüren. Auf irgendeine Weise liefert taktvolles Handeln augenblicklich „Antworten“, auch wenn es die Situation normalerweise nicht erlaubt, die „Fragen“ zu stellen. Dies bedeutet freilich nicht, um es noch einmal zu sagen, daß der Takt unüberlegt vorgeht. Takt ist per definitionem nachdenklich: Er ist handelndes Denken und denkendes Handeln. Takt ist nur insofern „gedankenlos“, als er nicht auf eine rationale, überlegende, objektive und kalkulierende Weise reflektiert sein kann. Takt ist sozusagen auf eine nachdenkliche Weise gedankenlos.

Obgleich unmittelbares Handeln keine Distanzierung von der Situation erlaubt, wie es in der Reflexion über die Erfahrung der Fall ist, können wir doch in gewisser Weise einen reflexiven Dialog zwischen dem Ich und der Person führen. Das Ich überwacht gewissermaßen, was die handelnde Person tut. Eine Phänomenologie des taktvollen Handelns mag verschiedene Arten intuitiver Praxis offenlegen, wozu ebenso eine weitgehend selbstvergessene Art des Handelns gehört wie auch eine Art innerlich ablaufenden Gesprächs, welches das innere Auge des Ichs mit der Person führt. Dieses geteilte Bewußtsein der Person äußert sich als eine Art natürlicher Schizophrenie, wobei der eine Teil der Person irgendwie mit dem anderen Teil in einen Dialog tritt. Lehrkräfte sagen häufig: „Ein Teil von mir wollte die Unterrichtsstunde durchführen, während ein anderer Teil von mir wußte, daß ich innehalten und mich dem aufgetauchten Problem zuwenden sollte.“

VI.

Nach HERBART stellt sich der Takt unbeabsichtigt in der Situation ein, daß heißt jedoch nicht, daß der Takt sich automatisch in Situationen einfindet. Nicht alle legen pädagogische Nachdenklichkeit und Takt an den Tag. Oftmals handeln Lehrende in beiden Bedeutungen des Wortes gedankenlos. Ein guter Lehrer unterscheidet sich von einem schlechten Lehrer jedoch nicht wie Weiß und Schwarz. Ebenso lassen Handlun-

gen sich nicht einfach als taktvoll oder taktlos beurteilen. Takt ist etwas, das ein Lehrer durch Reflexion immer wiedererlangen und dann nachdenkend umsetzen muß, wie die folgende Geschichte veranschaulichen mag. Das Beispiel zeigt, wie der Lehrer mit Hilfe der reflektierenden Niederschrift dieser Anekdote entdeckt, was der Sinn der pädagogischen Tugend der Aufmerksamkeit und Ansprechbarkeit des Lehrers für die Schüler ist. Der Lehrer erzählt, wie ein kleiner Zwischenfall bei der Zurückgabe einer Klassenarbeit zum Anlaß einer schmerzhaften und beschämenden Erinnerung wurde:

Jener Freitag im Mai hatte wie alle anderen begonnen. Im Rückblick ist, abgesehen von der Mathematikstunde in der 11. Klasse, nicht viel Besonderes passiert. Die Klasse war ziemlich gut. Am Vortag hatte ich sie einen größeren Test schreiben lassen, und die meisten von ihnen hatten recht gut abgeschnitten. Nur ein paar hatten versagt. Während ich die Tests zurückgab, habe ich ihnen streng ins Gewissen geredet, daß sie die Schule ernst nehmen und sich nicht auf die faule Haut legen sollten. Ich erinnere mich, daß ich zu Kevin, als ich ihm seine schlechte Arbeit wiedergab, sagte, er solle sich mehr anstrengen und mehr arbeiten. Kevin sagte nichts, er sah mich nur mit einem Ausdruck an, als sei er meilenweit entfernt. Gab es sonst noch etwas Erinnerungswertes? Das Wochenende war ereignislos.

Doch Sonntag abend erhielt ich einen Anruf vom Direktor. Er bat mich sofort zu sich, weil er mit mir zu reden habe. Ich ging etwas beunruhigt zu ihm, da ich mir nicht bewußt war, etwas Falsches getan zu haben. Der Direktor bot mir einen Stuhl an, schüttete mir einen Drink ein, holte tief Luft und teilte mir mit, Kevin habe am Freitag abend Selbstmord begangen. Ich brach förmlich auf meinem Stuhl zusammen, ich war völlig niedergeschmettert und wußte nicht, was ich sagen sollte. Wir sahen einander an. Ich kippte mein Glas hinunter und versuchte meine Gefühle zu verbergen. Kevin stand mir nun lebhaft vor Augen. Ich begann mich all der kleinen Dinge zu erinnern, seiner Verträumtheit, für die ich ihn getadelt hatte, daran, wie Kevin mich am Freitag angestarrt und wie er herumgetrödelt hatte, bevor er den Klassenraum verließ. Warum nur habe ich diese Anhaltspunkte nicht aufgegriffen? Ich mußte mir sagen, ich solle nicht den Kopf verlieren, sein Tod sei nicht meine Schuld, aber innerlich zweifelte ich daran.

Der nächste Tag war einer der schwierigsten Tage in meinem Leben. Ich hatte montags die erste Stunde in Kevins Klasse zu unterrichten. Wie sagt man 16- oder 17jährigen, daß einer ihrer Klassenkameraden Selbstmord begangen hat? Ich machte sowenig Worte wie möglich und versuchte vergebens meine Stimme unter Kontrolle zu halten. Aber es gelang mir nicht, meine Stimme brach, und vielen in der Klasse ging es ähnlich. Das Eigenartige war, daß alle, als ich ihnen von Kevins Tod erzählte, zu seiner leeren Bank blickten, als könnten sie nicht glauben, daß er nicht mehr dort saß. Nie wieder setzte sich jemand in dieser Klasse auf Kevins Bank.

Das restliche Schuljahr kamen die Kinder und ich uns sehr nahe. Alle rückten zusammen und halfen einander. Eine der Schülerinnen ging sogar zu einem psychologischen Berater, weil sie sich Sorgen um mich machte.

Lehrende an Sekundarschulen erleben manchmal einen Selbstmord in ihren Klassen, und dessen Auswirkungen auf Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler können traumatisch sein. Als der Lehrer diese Geschichte vor einer kleinen Gruppe von Kolleginnen

und Kollegen vorlas, war er so mitgenommen, daß er abbrechen mußte. Ein Kollege las die Geschichte zu Ende. Ich hatte den Lehrerinnen und Lehrern vorgeschlagen, ihre Anekdoten aus der Perspektive eines Schülers oder einer Schülerin zu schreiben, also dadurch zu variieren, daß sie als Schreibende in eine andere Rolle schlüpften. Kevins Lehrer griff den Vorschlag auf, und dies ist das Ergebnis:

Ich bemerkte, daß Kevin Herrn Hansen entsetzt anblickte, als dieser ihm die Arbeit zurückgab. „Dies wird langsam zur Regel. Du wirst dich anstrengen müssen, Kevin, wenn du diesen Kurs bestehen willst“, war alles, was der Lehrer sagte. Ich saß direkt hinter Kevin und konnte sehen, daß er nur 32% der Aufgaben gelöst hatte. Kevin sagte kein Wort. Daran war nichts Ungewöhnliches, denn in letzter Zeit war er immer sehr still gewesen. Er wirkte so, als sei er ganz woanders und zurückgezogen, so als lebe er ständig in einem Tagtraum. Die Kinder spürten alle, daß Kevin ein Problem hatte, aber er sprach mit niemandem darüber. Er saß die ganze Stunde in seiner Bank und schwieg und beteiligte sich an keiner Diskussion.

Den Rest der Stunde beobachtete ich Kevin und fragte mich, was wohl in ihm vorgehe. Aber als Mädchen traute ich mich nicht, ihn direkt zu fragen, was mit ihm los sei.

Nach dem Klingelzeichen sah ich, daß Kevin herumtrödelte, so als wolle er mit dem Lehrer sprechen. Aber Frau Walter kam vorbei und unterhielt sich an der Tür mit Herrn Hansen. Als die Schüler herausströmten, standen die beiden Lehrer dort und redeten miteinander. Kevin trödelte noch ein bißchen herum, und Herr Hansen sah ihn, aber ohne ihn wirklich wahrzunehmen oder zu beachten. Schließlich ging Kevin einfach. Ich sah, daß sich ihre Blicke trafen, als Kevin an ihm vorbei durch die Tür ging. Es fiel kein Wort. Ich packte meine Bücher zusammen, und als ich an den Lehrern vorbeikam, sagte ich: „Ich glaube, Kevin wollte noch mit Ihnen reden.“ Herr Hansen sah mich nicht an, während er entgegnete: „Ja gut, aber ich bin im Augenblick in Eile. Ich werde ihn am Montag ansprechen. Ich wünsche dir eine schönes Wochenende, Mary.“

Als wir am Montag in die Klasse kamen, sah Herr Hansen sehr ernst, ja beinahe unglücklich aus. Einen Augenblick lang stand er nur da. Die ganze Klasse spürte, daß etwas Merkwürdiges vor sich ging. Dann traten dem Lehrer Tränen in die Augen, und er teilte uns mit, daß Kevin sich am Wochenende das Leben genommen habe. „Ich hoffe, ihr wißt alle, daß ich jederzeit für euch da bin“, sagte er. Ich schaute ihn nur an.

Sehen Sie, wie die Geschichte durch die veränderte Perspektive eine andere interpretative Bedeutung erhält? Es ist eine interessante Frage, ob diese anders erzählte (erfundene) Version genauer wiedergibt, was in Kevins Klasse geschah oder nicht. Wie hilft diese Geschichte Kevins Lehrer, die Bedeutung, die die Erinnerung an Kevin für ihn hat, sinnvoller zu machen? Er entdeckt gewissermaßen, welcher pädagogische Sinn darin liegt, eine Situation vom Blickwinkel eines Schülers wahrzunehmen. Die Erzählung regt dazu an, die pädagogische Bedeutung der Ansprechbarkeit im Unterricht reflektiert zu erörtern. Was heißt es, für die unterrichteten Schülerinnen und Schüler präsent und ansprechbar zu sein? Die Begriffe der Ansprechbarkeit und

Präsenz definieren einen Aspekt (eine Tugend oder Eigenschaft) taktvollen Handelns.³ In meiner die Praxis reflektierenden Arbeit mit Lehrern versuchen wir gemeinsam dergleichen pädagogische Erfahrungen phänomenologisch zu ergründen (VAN MANEN 1990).

Geschichten werden stets aus einer bestimmten Perspektive erzählt. Dabei mag es sich um den Blickwinkel eines Beobachters handeln oder um den Blickwinkel eines betroffenen Erwachsenen oder betroffenen Kindes. Oftmals offenbaren Situationen eine unerwartete Bedeutung, wenn wir sie aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Wir müssen erkennen, daß diejenige Person, die eine Anekdote erzählt, nicht mit dem impliziten Autor der Geschichte identisch ist. Sobald jemand eine Geschichte erzählt, macht er oder sie sich selbst zu einem bzw. einer Erzählenden, der oder die interpretativ Ereignisse aus dem Leben herausgreift und sich selbst in einem narrativen Sinne auf die Person hin transzendiert, die diese Geschichte erzählt (RICŒUR 1991). Ähnlich tritt diejenige Person, die die Geschichte liest, hört und interpretiert, in den Raum der Geschichte ein und begegnet dort, auf dieser transzendenten Ebene, dem impliziten Autor. Daher ist die Stimme des Lehrers in der Geschichte über Kevin bereits in gewissem Sinne die einer fiktiven Person, auch für den Autor der Geschichte selbst.

VII.

Pädagogisches Handeln ist einerseits nie völlig rational erklärbar. Andererseits bedürfen die pädagogischen Eigenschaften oder Tugenden, die für ein taktvolles Unterrichten unerlässlich sind (beispielsweise Geduld, Offenheit, Ansprechbarkeit usw.), einer reflektierenden Interpretation. Wie unterscheiden sich nun herkömmliches theoreti-

- 3 In „The Tact of Teaching“ (1991) unterscheide ich vier Fähigkeiten: Erstens besitzt eine taktvolle Pädagogin oder ein taktvoller Pädagoge die Sensibilität, innere Gedanken, Einsichten, Gefühle und Wünsche aus indirekten Anhaltspunkten zu interpretieren, etwa aus Gesten, Auftreten, Ausdruck und Körpersprache. Zum Takt gehört die Fähigkeit, unmittelbar Motive oder Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu durchschauen. Eine taktvolle Lehrkraft ist sozusagen in der Lage, im Innenleben eines Jugendlichen wie in einem Buch zu lesen. Zweitens ist es ein Merkmal des Takts, die psychologische oder soziale Bedeutung dieses Innenlebens interpretieren zu können. Man weiß mithin, die tiefere Bedeutung von Schüchternheit, Frustration, Interesse, Schwierigkeit, Zärtlichkeit, Humor und Disziplin in konkreten Situationen mit bestimmten Kindern oder Kindergruppen zu interpretieren.

Drittens scheint der taktvolle Erziehende ein feines Gespür für Maßstäbe, Grenzen und Gleichgewicht zu haben, was ihn nahezu automatisch erkennen läßt, wieweit er sich auf eine Situation einlassen darf und welche Distanz er in besonderen Umständen zu wahren hat. Ein wesentliches Charakteristikum der pädagogischen Intentionalität ist es, daß Lehrerinnen, Lehrer und Eltern von Kindern immer mehr und mehr erwarten. Die meisten Eltern und Lehrkräfte erkennen allerdings, daß sie keine Erwartungen an Kinder stellen sollten, denen sie im Testfall nicht gewachsen sein können. Daher besteht Takt paradoxerweise in der Fähigkeit zu wissen, wieviel man erwarten darf, wenn man zuviel erwartet. Ebenso müssen Erzieherinnen und Erzieher in ihren Beziehungen zu Kindern diesen nahekommen, etwa wenn sie sie herausfordern, ihr Interesse anfachen oder den Ton in einer Klasse vorgeben; auch hier wieder gilt paradoxerweise, sie müssen wissen, wie weit sie gehen können, wenn sie zu weit gehen. Und schließlich scheint Takt sich durch ein intuitives moralisches Wissen auszuzeichnen. Eine taktvolle Lehrkraft scheint die Fähigkeit zu haben, sofort zu spüren, was das einsichtsvolle pädagogische Verständnis des kindlichen Wesens und die Umstände als das Gute oder Richtige gebieten. Diese moralische Intuition beruht auf dem praktischen Gefordertsein der Pädagogik im Alltag, wo Lehrkräfte ununterbrochen entscheiden können müssen, was für ein Kind oder eine Gruppe von Kindern gut ist oder nicht.

sches Wissen und Takt als Wissen voneinander? Zunächst einmal wird man sagen können, daß Takt als Wissen keinen instrumentellen oder Gebrauchswert hat. Wie ich schon früher andeutete, wird Takt weniger durch einen „Wissenskorpus“ vermittelt, sondern stützt sich statt dessen auf einen „wissenden Körper“. Takt ist eine Art von Wissensform, die für die internalisierte, stimmungsartige, empfindsame, emotionale, normative und allgemein kontext- und situationsabhängige Eigenschaft persönlichen praktischen Handelns empfänglich ist. Zweitens kann man planen, theoretische Einsichten oder Fähigkeiten in bestimmten Situation anzuwenden oder auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Aber man kann unmöglich planen oder aufschieben, taktvoll zu sein. Obwohl Takt die Bedingung für eine aktive, unmittelbare Reaktion bildet, ist er weder passiv noch bloß reaktiv. Vielmehr ist Takt der aktive Träger desjenigen Wissens, das uns sagt, was die angemessene Handlung oder das richtige Urteil in einer bestimmten Situation ist. Freilich nicht als Werkzeug oder als Reihe von Grundsätzen oder Fähigkeiten, über die man verfügt, um sie je nach Anlaß einzusetzen.⁴

Tony, einer meiner Schüler aus der neunten Klasse, versucht ständig, andere Schüler dazu aufzustacheln, den Unterricht zu stören oder zu boykottieren. Er macht unsinnige Bemerkungen und versucht, sich um alle Aufgaben herumzudrücken. Die von ihm gestellten Fragen scheinen völlig sinnlos zu sein, und er tut so, als verstünde er nicht, was gerade besprochen wird. Nur sehr selten ist er konzentriert. Die Klasse diskutierte miteinander, und wir sammelten Einfälle, die uns der Lösung eines Problems näher bringen konnten. Die Schüler sollten Vorschläge machen, auf die jeweils eine kurze Diskussion folgte. Jede brauchbare Idee schrieb ich an die Tafel. Als Tony an der Reihe war, machte er einen Vorschlag, der offensichtlich Gelächter auslösen sollte. Doch einer blitzartigen Eingebung folgend, sagte ich, „Tony, das ist wirklich ein guter Gedanke.“ Ich behandelte und erörterte seine Bemerkung ernsthaft und setzte sie auf unsere Liste an der Tafel. Tony war offensichtlich erstaunt und aus der Fassung gebracht. An seinem Gesicht konnte ich jedoch erkennen, daß es ihm keineswegs mißfiel, einen positiven Beitrag geleistet zu haben. Er konzentrierte sich mehr und beteiligte sich die restliche Stunde an der Diskussion.

Was Takt vom strategischen Handeln im Unterricht unterscheidet, ist der Umstand, daß erst in dem Moment, wo es darauf ankommt, unmittelbar und angemessen zu handeln, klar wird, daß Takt gefordert ist: gleichsam in einer „blitzartigen“ Erkenntnis. In diesem Sinne wird Takt in der Situation verlangt und nicht aktiv der Situation übergestülpt oder auf sie angewendet (wie im Falle von theoretischen oder praktischen Wissensgrundsätzen). Oftmals mag man nicht einmal in der Lage sein zu erkennen, daß die Situation Takt erfordert, denn man muß bereits gehandelt haben,

4 In einem späteren Teil seiner Vorlesung scheint HERBART auf das Versprechen und Legitimität der Wissenschaft als oberster Schiedrichter einer guten Praxis zurückzugreifen. Er bleibt einer Praxis verpflichtet, die Ausfluß einer „wissenschaftlichen Pädagogik“ ist. Herbart scheint, was die Beziehung zwischen Takt und Wissenschaft betrifft, gespalten zu sein, und letzten Endes kann er seinen Glauben an die Wissenschaft nicht aufgeben. Indem er versucht, den Takt wieder in die Theorie einzubinden, macht er ihn zu etwas Planbarem.

bevor eine solche Erkenntnis möglich ist. So gesehen ist unser Zusammenleben mit Kindern in großem Umfang durch jene praktischen Umstände und Beziehungen „vorgeformt“, die den Kontext für unsere pädagogischen Handlungen abgeben.

Wir müssen nun noch einen Schritt weiter gehen und uns fragen, was es heißt, daß Takt als eine unmittelbar nachdenkliche Handlung in seiner praktischen Anwendung eine Art von Wissen ist. SCHÖN (1987) hat die These aufgestellt, die Erziehungswissenschaft unterschätze das praktische Wissen und räume jenen intellektuell wissenschaftlichen und rationalen Wissensformen einen Vorrang ein, die für das praktische Handeln nur von marginaler Bedeutung sind. Handeln ist ein Art des Wissens, die sich nicht immer in propositionale Behauptungen oder kognitive Theorien übersetzen läßt. Gleichwohl war die Frage, wie Wissen in der Praxis funktioniert, ein wichtiges Thema aller Arbeiten, die sich mit berufsspezifischem Wissen beschäftigten. So betont RYLE (1949), indem er zwischen „Wissen“ und „Können“ unterscheidet, welche bedeutende Rolle Denken und Lernen für die Unterscheidung zwischen „intelligenter Handlung“ und „gewohnheitsmäßiger Handlung“ spielen. POLANYI (1958) hat uns darauf aufmerksam gemacht, daß es eine unschwellige Form des persönlichen Wissens gibt, nämlich jene Kenntnis, auf die wir uns während der Ausübung einer Tätigkeit verlassen. Unschwelliges Wissen läßt sich im einzelnen darlegen, da es auf Fertigkeiten beruht, die in Gewohnheiten, Verfahrensweisen, Geschicklichkeiten, sensiblen Handhabungen usw. eingeschlossen sind. In ihrer Untersuchung des Gebrauchs von Wissen argumentierten BROUDY, SMITH und BURNETT (1964), in der beruflichen Praxis würden wir nicht nur Wissensgrundsätze kopieren und auf neue Situation anwenden. Vielmehr seien wir auch aufgefordert, ein aktives Urteilsvermögen zu entwickeln, das sich auf Interpretation und metaphorische Assoziation stützt, auf andere Sichtweisen und ein phantasievolles Verständnis dessen, was in Situationen angezeigt ist, die sich in praktischer Hinsicht ändern. DREYFUS/DREYFUS (1986) meinen demgegenüber, der Fachmann müsse normalerweise überhaupt nicht nachdenken, da das in der Fachkenntnis enthaltene Wissen nahezu automatisch zum Tragen kommt, wie sich bei Piloten oder Schachspielern beobachten läßt.

DREYFUS/DREYFUS' Gedanke der „fünf Stufen des Erwerbs von Fähigkeiten“ vom „blutigen Anfänger, über den fortgeschrittenen Anfänger, Kompetenz, Geübtheit bis hin zum Fachmann“ impliziert, daß die praktischen Fähigkeiten von „Piloten, Schachspielern, Autofahrern und Fremdsprachenstudenten“ miteinander vergleichbar sind, weil der Prozeß, in dem wir die für diese Tätigkeiten nötigen Fähigkeiten erwerben, „ein gemeinsames Muster aufweist“ (DREYFUS/DREYFUS 1986, S. 20). Sie zeigen beispielsweise, daß ein frischgebackener Autofahrer immer noch ungeschickt ist, weil er sich anfänglich nach den Regeln richtet. Mit der Zeit erwirbt er Erfahrung (fortschrittene Fertigkeiten), nämlich das Vermögen, nur auf das für den Weg von A nach B Wichtige zu achten (Kompetenz), sowie das Können oder die intuitive Fähigkeit, solche Situationen im Verkehr richtig einzuschätzen, auf die es schnell zu reagieren heißt (Geübtheit), und schließlich die gewohnheitsmäßige oder „instinktive“ Könnerschaft beim Fahren eines Autos (Sachkundigkeit). Jeder, der Auto fahren gelernt hat, wird die Genauigkeit der Unterscheidungen erkennen, die DREYFUS/DREYFUS bezüglich des Erwerbs praktischer Sachkundigkeit getroffen hat. Ich frage mich allerdings, ob das Modell auch auf die soziale Wirklichkeit der interaktiven

Dimensionen von Lehr-Lern-Situationen anwendbar ist. Obschon junge Lehrkräfte sich immer noch bei ihrer Leitung der Klasse, in Fragen der Disziplin und Fachdidaktik von den am Lehrerseminar gelernten Regeln bestimmen lassen, fordert die unmittelbare Schulwirklichkeit, daß sie in ihren Beziehungen zu den Kindern oder Jugendlichen pädagogisch sensibel, einfühlsam und schöpferisch handeln.

Der Begriff des pädagogischen Takts als einer Art Sachkundigkeit hängt mit der beschriebenen Sachkundigkeit beim Autofahren oder Schachspielen zusammen, ist aber vermutlich nicht identisch. Das Bemerkenswerte an diesem Begriff des Fachmanns ist, daß die Fähigkeit des Fachmanns, auf konkrete Situationen sofort zu reagieren, so mit dem Körper verbunden ist, daß es sich um ein nahezu instinkthafes, automatisches Können handelt, das durch Lernen nicht erweitert werden kann. Auch der pädagogische Takt scheint eine verinnerlichte Art des Wissens zu sein, wie man augenblicklich in Situationen reagiert. Doch ist der pädagogische Takt keine Art automatischer Könnerschaft, wie etwa das Fliegen eines Flugzeugs oder das Fahren eines Autos. Ein erfahrener Autofahrer oder eine erfahrene Autofahrerin mag in der Tat in der Lage sein, sein oder ihr Auto sicher durch den Verkehr zu steuern und dabei an völlig andere Dinge zu denken. Pendler erzählen oft davon, wie sie sich auf der Fahrt nach Hause entspannen, während sie dem Radio lauschen oder über etwas nachgrübeln, was sie gerade beschäftigt. Zweifellos erfordert das Unterrichten eine ganz andere Art von Können. Im Unterricht kann man seine Gedanken nicht schweifen lassen und auf das Wissen und die Fertigkeiten des Körpers vertrauen. Pädagogisch taktvoll zu sein wird als eine anstrengende Art des nachdenklichen Handelns erlebt. Der Takt des Erziehenden gründet auf Einsichten und Gefühlen, die im Laufe der Erfahrung tiefer werden und wachsen. Mit anderen Worten: Pädagogisches Können ist nicht etwas, das man ein für alle Mal erreicht hat, so als handelte es sich um das letzte Stadium der Berufspraxis, die, wie DREYFUS/DREYFUS meinen, in fünf Stadien, vom Anfänger bis zum Experten, unterteilbar ist.

VIII.

Zwar ist es sinnvoll, die verschiedenen Aspekte der beruflichen Praxis zu unterscheiden, aber nicht weniger hilfreich ist die Überlegung, warum wir überhaupt an dieser Frage interessiert sind. MOLANDER (1992) meint, unartikulierbares praktisches Wissen erscheine hauptsächlich deshalb als unannehmbar, weil es dabei im Grunde genommen um das Vertrauen in unsere Handlungen und deren Rechtfertigbarkeit geht: Hat die Praxis den Vorrang, geht dies typischerweise zu Lasten der kritischen Reflexion.

Tatsächlich meint HERBART, der Takt stelle ein unbegründetes Vertrauen im Umgang mit veränderlichen sozialen Situationen dar, was ihn veranlaßt, die Wissenschaft durch die Hintertür wieder einzulassen. Zwischen dem Vertrauen und dem Verlangen, durch die kritische Reflexion Gültigkeit zu erwirken, herrscht eine innere Spannung. Aber sind pädagogische Handlungen, die nicht gerechtfertigt worden sind oder die sich nicht auf irgendeine Weise rechtfertigen und durch pädagogische Gründe stützen lassen, deshalb schon unbegründete Handlungen? Natürlich könnte man meinen, die

Frage sei belanglos, denn schließlich könne das, was dem einen vernünftig erscheint, in den Augen eines anderen ganz unvernünftig sein. Doch selbst dieser Relativismus bleibt der rationalistischen Unterscheidung zwischen Theorie (Gründen) und Praxis (gerechtfertigten Handlungen) verhaftet. Meiner Auffassung nach verlangt Takt als pädagogisches Handeln nicht an sich schon nach Gründen – obwohl Situationen taktvollen Handelns zu Geschichten und Anekdoten anregen können, die dann Gründe für eine Reflexion liefern. Taktvolles Handeln stellt eher eine Grundlage für Reflexion dar, als daß es seinerseits in Reflexion gründet.

Lassen sich für jeden Unterrichtsakt Gründe oder Rechtfertigungen anbieten? Anscheinend ist dem nicht so. Im Alltag fällt es uns allen schwer, ein Wissen zu artikulieren und zu rechtfertigen, das sich durch die persönliche und berufliche Sozialisation tief abgelagert hat (BERGER/LUCKMANN 1967). Es gibt mehrere Erklärungen dafür, warum sich das Handeln einer Lehrkraft nicht vollkommen rational rechtfertigen läßt.

Erstens, wie ich schon sagte, ist die Zeitdimension des Taktes so beschaffen, daß die Unmittelbarkeit des praktischen pädagogischen Handelns nicht jene reflektierende und abwägende Distanz erlaubt, die für die Rechtfertigung jeder Handlung unabdingbar ist. Die zeitliche Gebundenheit des pädagogischen Handelns verlangt nach einem unmittelbaren und intuitiven Typus von Wissen und Normativität und nicht nach einem objektiven und logisch schließenden.

Zweitens ist es auf der Mikroebene schwierig zu bestimmen, wo die Grenzen verlaufen, die eine einzelne Handlungskomponente definieren und so ermöglichen, die Handlung von ihrem Kontext und anderen mit ihr verbundenen Handlungen zu unterscheiden. Zwinkert eine Lehrkraft beispielsweise einem Schüler zu, so mag dem die ganz allgemeine Bedeutung des Zwinkerns zukommen: ein persönliches Verständnis, eine Ermunterung, ein gemeinsames Geheimnis, der Ausschluß von anderen usw. Das Zwinkern kann freilich auch die Bestätigung für eine gelöstes Problem oder aber Teil eines umfassenderen Unterrichtsprozesses oder Lehrstils sein usw. Während es auf den ersten Blick so scheint, als habe jede besondere Handlung eine einzigartige Bedeutung, Absicht und Struktur, ist eine Handlung in Wirklichkeit vielschichtig und vieldimensional und schließt viele Beziehungsformen und Perspektiven ein.

Drittens läßt sich die Bedeutung jedes Handelns im Unterricht auf mannigfache Weise interpretieren. So kann das Zwinkern oder der Scherz einer Lehrkraft eine Situation entschärfen, aber es könnte auch zutreffen, daß sie damit den Wunsch äußert, liebenswert, kumpelhaft, flexibel, zugänglich oder klug zu erscheinen. Die Schülerinnen und Schüler können den Scherz der Lehrkraft je nachdem als Aufforderung, als Kritik, als Verlogenheit, als Hinweis, als geheime Botschaft usw. erleben.

Viertens ist die Erkenntnistheorie des Handelns allgemein so beschaffen, daß Handlungen sich letztendlich nicht in Behauptungen übersetzen lassen. Die letzte Begründung einer Behauptung ist nicht selbst eine Behauptung. Wie WITTGENSTEIN meinte, ist die Begründung einer gerechtfertigten Meinung oder eines gerechtfertigten Wissens keine letzte unbegründete Behauptung, sondern eine unbegründete Handlungsweise. Die Furcht des Rationalisten vor unbegründeten Handlungen sollte sich ebenso auf Theorien und moralische Prinzipien erstrecken. Selbst Theorien und Meinungen lassen sich letztlich nicht durch bestimmte grundlegende Voraussetzungen

oder Wahrheiten begründen. Argumente für eine Meinung, eine Behauptung oder eine Theorie müssen irgendwo ein Ende haben. Und was uns dann wiederum bleibt, „ist nicht die unbegründete Voraussetzung, sondern die unbegründete Handlungsweise“ (WITTGENSTEIN 1972: Über Gewißheit, § 110).

Daher sind es nicht notwendigerweise bestimmte Verhaltensweisen, die nach einem pädagogischen Urteil und einer Rechtfertigung verlangen. Was Gründe oder eine Rechtfertigung erheischt, ist vielmehr der Zweifel und das Mißtrauen gegenüber bestimmten Verhaltensweisen (MOLANDER 1992, S. 27). Manchmal mag es verfehlt sein, die kritische Reflexion im Unterricht zu betonen. Ziel einer kritischen Reflexion ist es, Zweifel und Kritik an gleichbleibenden Handlungen hervorzurufen. Aber niemand wird bedachtsam und voll Selbstvertrauen handeln können, wenn er zugleich an sich zweifelt. Würden Lehrerinnen und Lehrer versuchen, sich stets ihres Tuns und seiner Gründe kritisch bewußt zu sein, würden sie zwangsläufig ins Stocken geraten.

IX.

Es überrascht nicht, daß das tagtägliche Einüben des Unterrichtens oder das Involviertsein für die pädagogische Entwicklung so bedeutsam ist. Doch auch hier gilt wieder, daß man das Einüben des Unterrichtens nicht als Anwendung des theoretischen Wissens betrachten darf, sondern sehen muß, daß die Praxis ihre eigene Integrität besitzt. So scheint die Annahme, unsere Handlungen (und das unterschwellige Wissen und die Normen, die ihnen zugrunde liegen) verliehen den von uns gebrauchten Wörtern Bedeutung, nicht weniger gerechtfertigt, wenn nicht gar wahrscheinlicher als die Behauptung, es seien die impliziten Theorien (wie etwa das konstruktivistische Wissen), die unseren ausgeführten Handlungen einen Sinn geben. WITTGENSTEIN meinte, daß Handlungen letzten Endes nicht auf Voraussetzungen (rationalen Erklärungen und Grundsätzen) gründen, sondern auf anderen Handlungen (JOHANNESSEN 1992; MOLANDER 1992). Darum fällt es guten Lehrkräften häufig schwer herauszufinden, warum alles gut läuft (oder auch schlecht). Auf die Aufforderung, ihre Erfolge zu erklären oder ihre Handlungen verbal zu beschreiben, werden Lehrer normalerweise mit der Wiederholung jener Art von abstrakten Grundsätzen oder Theorien reagieren, die man ihrer Meinung nach von ihnen erwartet. Was könnten sie auch sonst tun?

Die Schattenseite des vorherrschenden rationalistischen Ansatzes in der Unterrichtsforschung äußert sich darin, daß auch die Lehrerbildung von den Beschränkungen einer rationalistischen Praxis nicht frei ist. Empirische, konzeptualistische und moralische Theorien sollen die angehenden Lehrkräfte intellektuell davon überzeugen, daß bestimmte Modelle, Techniken, Praktiken und Normen gerechtfertigt und sinnvoll sind. So mag eine junge Lehrerin logisch davon überzeugt sein, daß sie den Lernstoff entsprechend den Eigenheiten der Lernenden strukturieren und in einem bestimmten Tempo vermitteln muß. Die Lehrerin mag dies „wissen“, ohne „gefühlsmäßig zu wissen“, daß dies heißt, mit den Kindern Geduld zu haben. Die Schwierigkeit liegt darin, daß sie bestimmte Begriffe, Werte, Auffassungen und Erkenntnisse über das Unterrichten intellektuell akzeptiert und übernommen haben mag, ohne dadurch diese Normen und Wissensstücke so internalisiert und in sich aufgenommen zu haben,

daß sie geneigter wird, pädagogisch zu handeln, sich pädagogisch anregen und stärken zu lassen, sich den Kindern pädagogisch zu nähern und in Situationen pädagogisch zu empfinden und pädagogisch auf sie zu reagieren.

Es mag tatsächlich angemessener sein, wenn sich die Unterrichtspraxis auf eigentümliche und spezifische Charakteristika pädagogischer Qualitäten oder Tugenden stützt. Die Bedachtsamkeit, die gute Lehrerinnen und Lehrer mit der Zeit Kindern gegenüber auszuüben lernen, mag auch von den internalisierten Normen, verinnerlichten Eigenschaften und nachdenklichen Gewohnheiten abhängig sein, welche die Tugenden des Unterrichtens bilden. Der Begriff des Takts beinhaltet, daß als Qualitäten oder Tugenden jene erlernten, internalisierten und wachgerufenen pädagogischen Verhaltenweisen gelten, die für die geistige Berufung, Kinder aufzuziehen und zu bilden, notwendig sind.⁵

Sollte Takt tatsächlich eine Tugend oder Qualität sein, dann stellt sich uns die Frage, ob Tugend lehrbar ist, mit neuer Dringlichkeit (RYLE 1975). Ich selbst neige in meinen Arbeiten der erzieherisch optimistischen Ansicht zu, daß die meisten Menschen einen gewissen pädagogischen Takt ausbilden können. Allerdings würde ich auch sagen, dies ist für einige Menschen so mühevoll, daß sie nicht wirklich für den Lehrberuf geschaffen sind. In meiner Arbeit habe ich entdeckt, daß phänomenologisch gehaltvolle Texte uns sprachliche Erlebnisse liefern können, die uns ebenso wie die Praxis dabei behilflich sein mögen, jenen Menschen pädagogischen Takt einzuflößen, die bereit sind, sich dafür zu öffnen (VAN MANEN 1990, 1991).

Literatur

- BERGER, P./LUCKMANN, T.: The Social Construction of Reality. Harmondsworth 1967.
BROUDY, H./SMITH, B./BURNETT, J.: Democracy and Excellence in American Secondary Education. Chicago 1964.
DREYFUS, H./DREYFUS, S.: Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York 1986.
DUNKEL, H.B.: Herbart/Herbartianism. An Educational Ghost Story. Chicago 1970.
ECKOFF, W.J. (translator): Herbart's A B C of Sense-Perception/Minor Pedagogical Works. New York 1896, S. 13 – 28.
GADAMER, H.-G.: Truth and Method. New York 1975.
HERBART, J.F.: Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: K. KEHRBACH (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Erster Band. Langensalza 1887.
HERBART, J.F.: The Science of Education – Its General Principles Deduced from its Aim and the Aesthetic Revelation of the World. London 1897.

5 Im Unterricht werden wir selten mit KOHLBERGSchen Dilemmata konfrontiert, die eine moralische Begründung erfordern. Selbst in solchen reflektierenden Augenblicken, wo wir uns fragen, „Wie hätte ich in dieser pädagogischen Situation handeln sollen?, Was hätte ich tun sollen?, Wie hätte ich auf dieses Kind reagieren sollen?“, appellieren wir gewöhnlich an ein praktisches Wissen, das sich am besten durch Anekdoten oder Geschichten enthaltende Formen des Urteilens ausweisen läßt. Anders als die weiter gefaßten moralischen Werte des Guten, der Gerechtigkeit und der Gleichheit zeichnen sich Tugenden dadurch aus, daß sie eher in spezifischen, einzigartigen und konkreten Situationen wirksam sind. Und wie ich schon sagte, lassen sich Fragen der Tugend mit Hilfe von Anekdoten und Geschichten sinnvoll für die Praxis reflektieren.

- JOHANNESSEN, K.S.: Rule-Following, Intransitive Understanding and Tacit Knowledge. An Investigation of the Wittgensteinian Concept of Practice as Regards Tacit Knowing. In: B. GÖRANZON/M. FLORIN (eds.): *Skill and Education. Reflection and Experience*. New York 1992, S. 41 – 61.
- LANGEVELD, M.J.: *Beknopte Theoretische Pedagogiek*. Groningen 1944/1965.
- MUTH, J.: *Pädagogischer Takt*. Essen 1982.
- POLANYI, M.: *Personal Knowledge*. Chicago 1958.
- RICŒUR, P.: Narrative identity. In: D. WOOD (ed.): *On Paul Ricœur. Narrative and interpretation*. London 1991.
- RICŒUR, P.: *Oneself as Another*. Chicago 1992.
- RYLE, G.: *The Concept of Mind*. London 1949.
- RYLE, G.: Can Virtue be Taught? In: R.F. DEARDEN/P.H. HIRST/R.S. PETERS (eds.): *Education and the Development of Reason. Part 3: Education and Reason*. London 1975, S. 44 – 57.
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn 1964.
- SCHÖN, D.A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York 1983.
- SCHÖN, D.A.: Educating the Reflective Practitioner. San Francisco 1987.
- SCHWAB, J.J.: The Practical. A Language for Curriculum. In: *School Review* 78 (1969), S. 1 – 23.
- SCHWAB, J.J.: The Practical. Arts of the Eclectic. In: *School Review* 79 (1971), S. 493 – 542.
- SCHWAB, J.J.: The Practical 3. Translation into Curriculum. In: *School Review* 81 (1973), S. 501 – 522.
- SCHWAB, J.J.: The Practical 4. Something for Curriculum Professors to Do. In: *Curriculum Inquiry* 13 (1983) No. 3, S. 239 – 265.
- VAN MANEN, M.: Edifying Theory. Serving the Good. In: *Theory into Practice* XXI (1982) No. 1.
- VAN MANEN, M.: Theory of the Unique: Thoughtful Learning for Pedagogic Tactfulness. In: G. MILBURN/R. ENNS (eds.): *Curriculum Canada*. University of British Columbia 1984.
- VAN MANEN, M.: *The Tone of Teaching*. Richmond Hill, Ontario, Canada, 1986.
- VAN MANEN, M.: By the Light of Anecdote. In: *Phenomenology + Pedagogy* 7 (1989), S. 232 – 253.
- VAN MANEN, M.: *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London (Ont.)/New York 1990.
- VAN MANEN, M.: The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. New York/London (Ont.) 1991.
- VAN MANEN, M.: Reflectivity and the Pedagogical Moment. The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting. In: *The Journal of Curriculum Studies* 23 (1992) 6 (a).
- VAN MANEN, M.: Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. (In Press for *Curriculum Inquiry*.) 1992 (b).
- WITTGENSTEIN, L.: *Philosophical Investigations* (translated by G.E.M. ANSCOMBE). Oxford 1968.
- WITTGENSTEIN, L.: *On Certainty* (translated by D. PAUL/G.E.M. ANSCOMBE). New York 1972.